

**Ewa Filipiak**

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

*Wydział Pedagogiki i Psychologii*

ORCID: 0000-0001-7883-6244

## **Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników**

### **Summary**

NETWORKS OF COOPERATION AND TEACHERS' SELF-EDUCATION – THE APPEARANCE OF CHANGE OR SPACE FOR OPPORTUNITIES TO DEVELOP THE SCHOOL CULTURE AND ITS PARTICIPANTS

Setting up cooperation and teachers' self-education networking has been determined by a top-down regulation of the Minister of Education. It seems that in the course of implementation activities, legislative and administrative interventions related to this recommendation, one has lost the thinking of the nature and special characteristics of this type of learning and knowledge. The article analyses the special features of the collective learning process, and presents the fundamental theories constituting the interpretive and paradigmatic framework for the learning interpreted in such a way: Lev S. Vygotski's cultural-historical theory, Jerome S. Bruner's socio-cultural theory, Yrjö Engeström's expansive learning theory and learning by expanding, Jack Mezirow's transformative learning, Etienne Wenger's situated learning theory and Jean Lave and Etienne Wenger's community of practice concept, a participant of "teaching conversation", the specific tools and strategies necessary to equip the cognitive box with teachers' tools, have been selected and characterised. An example of a network of learning professionals is shown. In conclusion, one highlights the apparent activities of the created networks, projecting a certain understanding and instrumental understanding of the practice on practitioners, which hinders Bruner's challenge of transforming the school into a culture of learning communities.

**Keywords:** learning in the zone of proximal development, transformative learning, learning by expanding, networks of learning professionals, collective teacher's professionalism, strategies and tools for learning about the teacher in the network, collaborative learning in professional communities

## Wprowadzenie

Ostatnie dziesięciolecie przyniosły sporo interesującej literatury dotyczącej zmiany w oświacie. Jej recepcja pozwoliła zbudować ramę dla zmiany myślenia o edukacji w szkole, edukacji nauczycieli, wyznaczyła krytyczną przestrzeń dla dyskusji, zainicjowała interesujące projekty badawcze i wdrożeniowe. Rozwinął się dynamicznie nurt badań wywodzący się z odmiennej tradycji niż klasyczna teoria poznania. Prowadzone w nim badania empiryczne i studia teoretyczne zwróciły uwagę na fakt, iż wiedza i uczenie sytuują się w kontekście codziennego doświadczenia jednostki w stopniu o wiele większym niż przyjmowały to dotychczas teorie poznania, przypisując zbyt mało wagi społecznemu aspektowi uczenia się i rozwoju. Uwrażliwiły też badaczy i refleksyjnych praktyków na myślenie o uczeniu się jako procesie nadawania sensu przeżyciom dydaktycznym. Niektóre z tych prac jednocześnie zainicjowały krytyczną przestrzeń dyskusji o trudnościach w przygotowaniu nauczyciela do organizowania warunków środowiska stymulującego rozwój i konstruowanie wiedzy (Klus-Stańska 2002; Filipiak 2015; Gołębniak, Kwiatkowska 2012).

Niewątpliwie polska szkoła zmieniała się i nadal się zmienia, a współczesne debaty nad edukacją stają się publicznymi wydarzeniami medialnymi. Koncentrują się one przede wszystkim na rezultatach i standardach kształcenia. We wdrażanych reformach zwraca się uwagę na podnoszenie licencjonowanych kompetencji nauczycieli i dyrektorów szkół, co skutkuje zwiększaniem ilości obowiązkowych szkoleń. Nadal jednak zdaje się pomijać to, co jest istotne, czyli rozumienie natury samej zmiany edukacyjnej, ale też natury samego procesu nauczania–uczenia się i jego społecznego kontekstu.

Jerome S. Bruner już w latach 80. zwrócił uwagę, że żadna reforma edukacji nie może się rozpocząć bez zaangażowanego udziału nauczycieli, których należy włączyć do debaty i projektowania zmian, bo to oni będą wykonawcami reform. Apel ten, wzywający do przemiany szkoły we „wspólnoty uczących się” (Bruner 2016), pojawił się po publikacji historycznego już raportu *A Nation at Risk*. Odpowiadając na pytanie, dlaczego nauczyciele są tak sceptyczni wobec reform, autor raportu, Ernest Boyer, postawił tezę, iż siłą napędową działań reformatorskich była głównie interwencja ustawodawcza i administracyjna, koncentrująca się bardziej na regulacji niż na odnowie (Boyer, za Bruner 2006: 124). Pogląd ten podziela Bogusława D. Gołębniak (2014), która dokonała analizy krytycznej wprowadzanych reform oświaty w Anglii i zaangażowania nauczycieli w ten proces. Zwróciła ona uwagę na fakt, iż niepowodzenia odgórnie

zarządzanych reform oświatowych, uświadomiło decydującym wagę czynnika humanistycznego w zmienianiu świata edukacji i w konsekwencji konieczność oparcia reform oświatowych na badaniach w działaniu, prowadzonych wspólnie z nauczycielami.

W tym kontekście chciałbym podjąć problem kolejnego wyzwania, przed jakim stanęli nauczyciele, realizując odgórne ministerialne zalecenie „zorganizowania i utworzenia sieci samokształcenia” oraz dokumentowania tego działania (Rozp. MEN 2009). W rozporządzeniu tym, określono sposób rozumienia pojęcia „sieci”, a w poszczególnych dokumentach, krok po kroku wskazano: jak organizować pracę w sieci, określono rolę i zadania koordynatora-lidera, podano przykłady tematycznych sieci i proponowaną tematykę spotkań<sup>1</sup>.

Sieci współpracy niewątpliwie są ważnym elementem nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia profesjonalizmu nauczycieli. Uczący się dorośli muszą jednak zaakceptować proponowaną im formę i obszar uczenia się, widzieć sens i związek między realizowanym wyzwaniem (sieciowaniem) a pytaniami stawianymi sobie w nawiązaniu do osobistych doświadczeń biograficznych. Konieczna jest zmiana filozofii ich myślenia i przygotowanie do tej zmiany.

### **Natura uczenia się nauczycieli w sieci. Istota, złożoność, teorie**

Charakteryzując naturę i proces uczenia się nauczycieli w sieci, rozumianej jako społeczność uczących się specjalistów, opieram się na założeniach wypracowanych z kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego, społeczno-kulturowej teorii Brunera, teorii ekspansywnego uczenia się i uczenia się przez poszerzanie Yrjö Engeströma, transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, koncepcji uczenia się sytuacyjnego Etienne’a Wengera i koncepcji społeczności praktyki Jean Lave i Wengera. Teorie te pozwalają zrozumieć i wyjaśnić, w jaki sposób uczy się jednostka w grupie, co się dzieje, gdy zespół się uczy, kierując uwagę na „pulsujące kategorie”, podpowiadają w jaki sposób zorganizować warunki i przestrzeń dla tak rozumianego uczenia się, pozwalają wyłonić specyficzne narzędzia poznawania niezbędne do wyposażenia „skrzynki narzędziowej” nauczycieli–dorośli uczących się specjalistów.

---

<sup>1</sup> Por. przewodnik ORE: *Nowy system doskonalenia nauczycieli. Sieci współpracy i samokształcenia*. [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

## Socjo-kulturowo-historyczna teoria rozwoju wyższych funkcji psychicznych Lwa S. Wygotskiego: Uczenie się w strefie najbliższego rozwoju

Koncepcja Wygotskiego (1989) kieruje uwagę na społeczne podstawy poznania, rolę środowiska społecznego oraz procesów interpersonalnych odpowiedzialnych za zmianę w obszarze umysłu, w szczególności specyficzną relację między uczeniem się a rozwojem. Uczenie się jest w niej wspólnie podzielną aktywnością w strefie najbliższego rozwoju, polega na wymianie udziałów, poszerzaniu stopnia świadomości uczących się. Uczestnicy interakcji edukacyjnej doświadczają zróżnicowanej odpowiedzialności na mocy odmiennego poczucia kompetencji. Systemy znaczeniowe w strefie najbliższego rozwoju konstytuują kontekst, wewnątrz którego rozwija się rozumienie uczestników interakcji społecznej. Istotna jest jakość „udziałów” jakie w interakcję edukacyjną wnoszą jej uczestnicy. Rozwój poznawczy polega na zmianie sposobu pojmowania i przejścia z poziomu interpsychicznego na intrapsychiczny. Przestrzeń interpretacji określa sformułowane przez Wygotskiego prawo przejścia funkcji z zewnątrz do wewnątrz. W perspektywie charakteryzowanej specyfiki społecznego uczenia się ważna jest zarówno aktywność (działalność) uczącej się jednostki, jak również zmieniająca się „wrażliwa” aktywność tutora, lidera sieci. W ujęciu tym pośrednikiem między uczeniem a rozwojem jest język (por. Filipiak 2015). W szczególności zwraca się uwagę na formatywny charakter instrukcji tutora, jego „wrażliwą gotowość do reagowania” i współuczestniczenia w nadawaniu znaczeń, co ma swoją wartość w sytuacji podzielanego rozwiązywania problemów. Tutor jako bardziej kompetentna osoba (w przypadku procesu uczenia się w sieci, taką rolę przyjmuje lider zespołu) formuje strukturę interakcji, w taki sposób, aby „nowicjusz” mógł brać udział w działaniach i podejmować aktywności, do których nie był wcześniej zdolny. Tutor jako organizator społecznej konstrukcji jest wrażliwy zarówno na osiągnięcia jednostki, jak i potencjał jego możliwości, podejmuje działania interwencyjne wspierające rozumienie partnera interakcji. W odniesieniu do sytuacji uczenia się i tworzenia narracyjnej konstrukcji rzeczywistości we współczesnych laboratoriach, tak zwanych *Learning Studio*, opierających swoje działania na teorii Wygotskiego, nauczyciele pod kierunkiem i we współpracy z liderem konstruują konteksty dla rozumienia swoich własnych działań, odnajdując je w sposobach mówienia o swoich doświadczeniach (Filiplik, Lemańska-Lewandowska 2015).

## Teoria ekspansywnego uczenia się (*expansive learning*) Yrjö Engeströma

Fundamenty teorii ekspansywnego uczenia się Engeströma zostały zbudowane na ideach przedstawionych przez przedstawicieli rosyjskiej szkoły kulturowo-historycznej: Wygotskiego, Leontiewa, Iljenkowa, Dawidowa oraz Batesona i Bachtina. Proces ekspansywnego uczenia się jest zorientowany na wywołanie zmiany w przedmiocie kolektywnej działalności, co w efekcie prowadzi do jakościowej transformacji wszystkich komponentów systemu działalności. Proces ten jest rozumiany jako „tworzenie i rozwiązywanie stopniowo ewoluujących sprzeczności” (Engeström i in. 2012). Sprzeczności są koniecznym, ale nie wystarczającym motorem napędowym ekspansywnego uczenia się. W procesie ekspansywnego uczenia się obie strony tworzą nowy, podzielany przedmiot i koncepcję wspólnej działalności (*shared activity*) (Engeström i in. 2012). Doświadczenie i współuczestniczenie w tworzeniu rozszerzonego celu i nowego wzorca działalności doprowadza do powstania zbiorowego i rozdzielonego sprawstwa. W tworzonej przestrzeni i warunkach ekspansywnego uczenia się istotne znaczenie ma umiejętne przechodzenie między ideami zawartymi w systemach a ideami podmiotu. Lider przyjmuje status interwencyjnego badacza. Jego zadaniem jest odnalezienie się w systemach działalności partnerów dialogu, swoistej przestrzeni uczestniczącej konwersacji. Uczestnicy sieci czasami przejmują rolę lidera w trakcie interwencji, odrzucając i modyfikując pierwotnie przyjęte zadania i działania, co skutkuje zmianą działania interwencyjisty procesy innowacji i uczenia się. W trakcie sesji organizowanych w *Learning Studio* uczestnicy wypracowują nowe narzędzia konceptualne przechodząc cykle praktycznego działania, w których poddają w wątpliwość dotychczasowe sposoby radzenia sobie z problemami. Zaproponowany przez Engeströma model jest heurystycznym narzędziem koncepcyjnym wywodzącym się z logiki przechodzenia od abstrakcji do konkretności. Wdrażana w *Learning Studio* sekwencja działań w cyklu ekspansywnego uczenia obejmuje: (a) kwestionowanie, (b) analizowanie sytuacji (analiza historyczno-genezyjna i faktyczno-empiryczna), (c) modelowanie nowego rozwiązania, (d) badanie i sprawdzanie nowego modelu działalności; odkrywanie dynamiki, potencjału, ograniczeń, (e) implementację nowego modelu; praktyczne zastosowanie, wzbogacanie, koncepcyjne rozszerzenie oraz (f) refleksję nad modelem (i ewaluacja) – konsolidacja i generalizacja nowej praktyki.

## Jack Mezirow: Uczenie się transformatywne

Istotę procesu uczenia się w rozumieniu Mezirowa stanowi nadawanie znaczeń indywidualnemu doświadczeniu. Proces transformatywnego uczenia się dorosłego (nauczyciela) prowadzi do głębokiej przemiany w jego sposobie spostrzegania zdarzeń krytycznych w codzienności (edukacyjnej), rozumienia, interpretacji świata, odkrywania prawdy o sobie i świecie, zwiększaniu niezależności w myśleniu i działaniu, zmiany sposobów nadawania znaczeń, w konsekwencji opieraniu własnego działania na świadomej krytycznej refleksji (Mezirow 1997, Illeris 2006; Pleskot-Makulska 2007). Centralną rolę w konstruowaniu znaczeń pełni rama odniesienia (*frame of reference*). Stanowi ona swoisty indywidualny układ interpretacyjny, za pomocą którego jednostka filtruje surowe dane napływających z zewnątrz lub wewnątrz świata jednostki i nadaje im znaczenia. W strukturze ramy, która jest perspektywą znaczeniową Mezirow wyróżnia dwa wymiary: nawyki mentalne (*habits of minds*), sposoby myślenia i działania uwarunkowane przez kody kulturowe, społeczne, edukacyjne, polityczne, psychologiczne, ekonomiczne) oraz punkty widzenia (*point of view*) schematy znaczeniowe (uszczegółowione sposoby spostrzegania i wnioskowania).

## Etienne'a Wengera i Jean Lave: koncepcja uczenia się sytuacyjnego (*situated learning*) i społeczności praktykującej (*communities of practice*)

Zdaniem Lave i Wengera uczenie się poprzez praktykę włącza daną osobę do społeczności praktykującej, społeczności dzielącej tę samą działalność. Doświadczenie uczenia się w grupie uczących się profesjonalistów pozwala jednostce na budowanie swojej tożsamości społecznej, komunikowanie tego, jak zmienia się uczenie się, postrzeganie siebie jako jednostki uczącej się i tworzenie własnej historii stawania się nauczycielem. Proces uczenia się ma dwa wymiary: społeczny i indywidualny powiązane z czterema, wyodrębnionymi przez Wengera warunkami uczenia się. Dwa z nich – praktyka i społeczność, wiążą się z kontekstem społecznym uczenia, dwa pozostałe – znaczenia i tożsamość, charakteryzują indywidualny wymiar uczenia (Wenger, za Illeris: 150–151).

## Socjokulturowa koncepcja Jerome S. Brunera: tworzenia kultury wspólnot uczących się i narracyjnej konstrukcji rzeczywistości

Na procesy uczenia się nauczycieli w sieci warto spojrzeć przez pryzmat socjokulturowej koncepcji Brunera, w szczególności przez jego wezwania do przemiany szkoły w kulturę wzajemnego uczenia i tworzenia przestrzeni możliwości dokonywania refleksji nad działaniami grupy. Zwracając uwagę, że uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy „[...] jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci”, autor koncepcji proponuje przyjęcie „narracyjnego sposobu myślenia” (2006: 122). Jego zdaniem jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość (osobistą i społeczną) i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze. Narracja w tym ujęciu jest narzędziem umysłu służącym wytwarzaniu znaczeń, które tworzą podstawę dla wymiany kulturowej. Stosowanie narracji w działaniu wymaga zaangażowania ze strony lidera, jego wrażliwości narracyjnej, umiejętności zarówno „odczytania” narracji jak również wytwarzania, zanalizowania jej, zrozumienia jej „rzemiosła”, wycucia zastosowań oraz umiejętnego prowadzenia dyskusji nad nią. Bruner podkreśla kulturowe uwarunkowanie znaczeń w konkretnej sytuacji. Ten warunek zapewnia im negocjowalność i komunikowalność. „Rozumienie i wyjaśnianie innych umysłów” to proces interpretacyjny. Autor *Kultury edukacji* (2006) opracował dziewięć zasad organizujących narracyjną rzeczywistość. Każda z nich wnosi wiele do rozumienia, jak organizować przestrzeń, warunki narracyjnego uczenia się i wytwarzania wiedzy w społecznym działaniu. Z zasad tych wyłaniają się narzędzia poznawania: świadomość, krytyczna refleksja, dialog i negocjacja. Bruner zwraca uwagę na centralne miejsce problemu w narracyjnej konstrukcji rzeczywistości: „problem napędza narrację” (tamże). Wybór zagadnień jest *spiritus movens* uczenia się w sieci. Problemy poddane analizie i interpretacji powinny być wyłonione z etnografii klas szkolnych, rzeczywiste a nie pozorne i narzucone przez koordynatora sieci.

## Wspieranie uczenia się nauczycieli w sieci poprzez wyposażenie ich w strategie i narzędzia poznawania i rozwijanie ich

Stworzenie paradygmatycznej ramy i próba uporządkowania teorii, pozwalających na zrozumienie specyfiki uczenia się w sieci, umożliwiło wyłonienie specyficznych narzędzi i strategii, niezbędnych do wyposażenia poznawczej skrzynki z narzędziami nauczyciela, uczestnika „uczącej konwersacji”. Proces poznawania i badania rzeczywistości edukacyjnej wymaga stosowania różnych strategii i rozwijania umiejętności<sup>2</sup>. Są wśród nich umiejętności konstytuujące nauczycielski poszerzony profesjonalizm (por. Gołębiak 2014), w szczególności: zdolność komunikowania i dyskusowania kwestii edukacyjnych „w” i „wobec” szerszego audytorium, zdolność do prowadzenia badań związanych z praktyką szkolną i doskonalenie tej praktyki, zdolność uczenia się „w” i „z” codzienności edukacyjnej (pobierania próbek etnograficznych, kreowania zdarzeń krytycznych (badania w działaniu, krytyczne uczestniczące badania w działaniu, transformacyjne badania w działaniu, badania uczestniczące i kolektywne) (Kemmis 2010), zdolność do wnoszenia własnego wkładu do kolaboratywnego uczenia się we wspólnotach profesjonalnych (dzielenie się wiedzą), zdolność do przekładania wyników badań edukacyjnych na innowacje podejmowane w szkole/klasie (Gołębiak 2014), zdolność do tworzenia i działania w węzłach współpracy (*collaborative konts*), umiejętność współdziałania w obrębie „epizodów wspólnego zaangażowania” (EWZ) (Rudolph H. Schaffer 1994), wychodzenie poza ramy szkoły i gotowość do spotkania z innymi, konfrontowanie własnych doświadczeń z innymi – w sieci mikro i makro. Nauczyciele uczący się w profesjonalnej sieci powinni ujawniać zdolność czynienia szczególnego rodzaju refleksji, o której pisał Donald A. Schön: „refleksji–w–działaniu” i „refleksji–nad–działaniem”. Refleksyjne nastawienie wobec własnych działań uruchamia procesy myślowe towarzyszące w poznawaniu w działaniu: *knowing–in action*. Ważną umiejętnością nauczyciela jest zdolność do problematyzowania i badania problemu poprzez odkrywanie jego głębi; zdolności do uczenia się transformatywnego, w szczególności umiejętność krytycznej oceny źródeł własnej wiedzy, refleksyjnego nadawania znaczeń,

---

<sup>2</sup> Krytyczną analizę (nie)przygotowania nauczyciela do roli badacza własnej praktyki podjęła Joanna M. Michalak, (2013); próby rozwijania profesjonalnych kompetencji nauczycieli podejmują m.in. Beata Zamorska, Sławomir Krzychała (2009), Ewa Filipiak i Ewa Lemańska-Lewandowska (2015).

przekształcania ramy odniesienia w sytuacji interpretowania nowych doświadczeń (*re-framing* w rozumieniu Mezirowa) i gotowość do „uczenia poszerzonego” (Engeström); umiejętność zaangażowanego uczestniczenia w dyskursie nadawania znaczeń; wyodrębniania, analizowania i interpretowania zdarzeń krytycznych, praca z danymi, umiejętność stawiania pytań i „dziwienia się”. Warto rozwijać u nauczycieli umiejętność prowadzenia dokumentacji pedagogicznej w rozumieniu *Reggio Emilia Approach* (REA) i dokumentowania zdarzeń krytycznych (por. arkuszy AnAlySE, Szymczak 2018). Poza tym, aby zostać członkiem uczącej się społeczności nauczyciel musi umieć słuchać, udzielać się, być otwartym na nowe doświadczenia, wciąż próbować czegoś nowego i wykazywać ducha przedsiębiorczości. Zespołowe uczenie się wymaga zarówno od lidera, jak i uczestników „uczącej konwersacji” umiejętności prowadzenia i współuczestniczenia w **dialekcie i dyskusji**. Krytyczny dialog umożliwia przekraczanie granic rozumienia indywidualnego, polega na twórczym badaniu **złożonych i subtelnych problemów**, głębokim wsłuchiwaniu się w argumenty i stanowisko innych uczestników dialogu, powstrzymywaniu się od formułowania własnych ocen i przedstawiania własnych punktów widzenia. Budując kulturę krytycznego dialogu, umożliwiamy uczestnikom osiągnięcie takiego poziomu rozumienia problemu, którego nie udałooby się osiągnąć indywidualnie. Wypracowujemy nowy rodzaj myślenia, który rozpoczyna się dzięki wspólnemu rozumieniu znaczeń i osiągnięciu puli wspólnego znaczenia. Uczestnicy dialogu stają się „obserwatorami własnego myślenia” (Senge 1998). Analiza zarejestrowanych sesji pozwala rekonstruować proces tworzenia negocjowanych znaczeń i obserwować kolektywną naturę myślenia i rozumienia, wrażliwość narracyjną uczestników dialogu. Lider staje się rozjemcą w sesji dialogowej, katalizatorem rozumienia, facylitatorem rozwoju procesów nadawania znaczeń. Jest odpowiedzialny za kreowanie społecznej sytuacji uczenia się, jest projektantem narracyjnej przestrzeni, określa wizję, ulepsza wspólne modele myślowe, współpracuje z innymi ekspertami, zachęca do uwzględniania racjonalnej perspektywy i interpretacji zróżnicowanego świata. Interwencje formatywne lidera wspomagają nauczycieli/uczących się, tworzą pomost między wizją osobistą a wizją wspólną. Dyskusja tworzy przestrzeń dla prezentacji osobistych poglądów, odsłania punkty widzenia, ważne dla podejmowanych decyzji. Dyskusja i dialog wzajemnie się uzupełniają, ale jak zauważa Senge większość zespołów nie potrafi tych dwóch form oddziaływania rozróżnić i świadomie przechodzić z jednej do drugiej (Senge 1998). Proces kolektywnego uczenia się, kolektywnego profesjonalizmu jest złożony, wymaga odpowiedniej organizacji warunków i przestrzeni, jest jednak istotnym krokiem w kierunku budowania organizacji

uczającej się (tamże). Badanie rzeczywistości edukacyjnej, wzajemne angażowanie i budowanie wiedzy, konfrontowanie swoich metod pracy z innymi jest współcześnie „zawodową koniecznością” nauczyciela, kluczem do poprawy jakości pracy szkoły, „sposobem bycia profesjonalisty” i „nawykiem umysłu” (Michalak 2012).

### ***Reggio Emilia Approache (REA) – inspiracją do budowania sieci kultury uczenia się opartego na współkonstruowaniu (projekt sztokholmski)***<sup>3</sup>

Oryginalne podejście *Reggio Emilia* i związane z nim działania pedagogiczne i „narzędzia” są znane na całym świecie. Stały się źródłem inspiracji zarówno dla teoretyków, jak i praktyków. REA nie jest gotowym „programem” działań nauczyciela, który można bezkrytycznie przenieść w inny kontekst kulturowy i tam zastosować, kopiując działania autorów projektów tematycznych alterieristów<sup>4</sup> i pedagogistów<sup>5</sup>. Przede wszystkim trzeba zrozumieć perspektywę filozoficzną konstruowania „pedagogiki mówiącej głosem dziecka, pedagoga i nauczyciela” (Dahlberg i in. 2013) odkrywając ją w społecznym działaniu. Takiego uczenia się w sieci doświadczyli pedagodzy szwedzcy współpracując z pedagogami z *Reggio Emilia*. Celem projektu było stworzenie przestrzeni dla wymiany doświadczeń badaczy i pedagogów, współtworzenia wiedzy w społecznym działaniu i refleksji nad dokumentacją pedagogiczną prowadzoną w oparciu o rzeczywiste sytuacje i działania pedagogiczne „wycięte” z codzienności praktyk. Wyzwaniem dla

<sup>3</sup> Oprócz REA istnieją inne sieci w skali makro, mikro, lokalne, tworzące przestrzeń kooperatywnego uczenia się, np. utworzone przez Celestyna Freineta *Ecole moderne (Institut Cooperatif de L'Ecole Moderne; ICEM)*, skupiająca nauczycieli francuskich i jej szerszy międzynarodowy wymiar, sieć FIMEM (Międzynarodowa Federacja Ruchu Nowoczesnej Szkoły); lokalna sieć tematyczna (problemowa) z zaangażowanym udziałem ekspertów – Bydgoski Bąbel Matematyczny.

<sup>4</sup> *Pedagogista* to specjalista, doradca pedagogiczny w *Reggio Emilia*, który pracuje z pedagogami z kilku instytucji. Wspiera ich w wytwarzaniu znaczeń, próbie refleksji nad własną praktyką, rozumieniem teorii pedagogicznej (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 178, 184).

<sup>5</sup> *Alterierista* to pedagog, zazwyczaj posiada wykształcenie w zakresie sztuk wizualnych, często ma wykształcenie w zakresie różnych form ekspresji artystycznej: muzyki, tańca, teatru. Współpracuje z innymi pedagogami i dziećmi w instytucjach edukacyjnych *Reggio Emilia*. Pomaga dzieciom w wyrażaniu się w różnych językach niewerbalnych. Pracując z nauczycielami tworzy przestrzeń dla rozumienia myślenia i uczenia się dzieci. Organizuje warunki i przestrzeń dla specjalistycznych warsztatów (atelier). Pomaga w tworzeniu dokumentacji pedagogicznej, współuczestniczy w procesie krytycznej refleksji nad pracą nauczyciela (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 184).

tego projektu i organizowanej przestrzeni do uczenia się było doprowadzenie do zmiany nie tylko na poziomie deklaracji, ale zmiany praktyki. Do projektu zaproszono siedem instytucji, które utworzyły sieć. Celem uczących się w sieci profesjonalistów było odkrycie REA. Twórcom, współrealizatorom projektu sztokholmskiego nie chodziło jednak o odtworzenie tego podejścia. REA stało się swoistą ramą odniesienia (*frama of reference*) i perspektywą znaczeniową (*meaning perspective*) pozwalającą wzbogacić rozumienie i zdekonstruowanie dyskursów, które dominują w społeczeństwie. Umożliwiło także poddanie krytycznej analizie paradygmatów naukowych, zrozumienie, co się dzieje we własnej praktyce edukacyjnej, poznanie innych alternatywnych sposobów rozumienia dziecka i dzieciństwa, stworzenie przestrzeni zmiany myślenia o uczeniu się. Rama odniesienia REA pomogła uczestniczącym w nim nauczycielom w refleksji nad własną tradycją pedagogiczną i dotychczasowymi praktykami pedagogicznymi. Działania w projekcie ukierunkowane były na wzmacnianie umiejętności refleksji krytycznej pedagogów, problematyzowanie, zrozumienie na czym polega dokumentowanie własnej działalności pedagogicznej. Ucząc się w sieci pedagodzy wspólnie z badaczami pracowali z kategoriami i pojęciami jako konstruktami i narzędziami, które podlegały zmianie. Pojęcia i perspektywy stały się narzędziami konstruowania alternatywnych sposobów rozumienia i praktyk. Filtr interpretacyjny, jakim był REA, pomógł zespołowi pedagogów w doprowadzeniu do kryzysu we własnym myśleniu (kwestionowanie), umożliwił przekroczenie dominujących dyskursów i praktyk. Krytyczne dociekania i refleksja otworzyły nową przestrzeń myślenia nauczycieli i umożliwiły im dostrzeżenie nowych możliwości działania. Uczenie nauczycieli w sieci pozwoliło na przechodzenie od teorii do praktyki; do wyjaśnienia rozumienia „namierzonych” pojęć i nadawania im znaczeń. Oryginalnym narzędziem wypracowanym przez pedagogów REA, a zastosowanym w projekcie szwedzkim, była **dokumentacja pedagogiczna**. Dokumentacja jest narzędziem odgrywającym zasadniczą rolę w dyskursie nadawania znaczenia, wspomagającym samoświadomość nauczyciela. Nauczyciele posługujący się nim w praktyce muszą opanować nie tylko technikę dokumentowania, ale przede wszystkim muszą odkryć sens i znaczenie dokumentacji jako praktyki wspomagającej refleksyjne myślenie nauczyciela (*po co*). Każdy uczący się dorosły musi widzieć związek między realizowanym programem edukacyjnym a pytaniami stawianymi sobie w nawiązaniu do osobistych doświadczeń biograficznych. Pedagożki uczestniczące w projekcie sztokholmskim zaczęły dokumentować własne działania, pracować z sytuacjami, zdarzeniami krytycznymi „zanurzać w obserwacjach”, poddawać je analizie krytycznej i analizować. Zarejestrowane sytuacje

pozwołyły im na rekonstrukcję sposobu, w jaki dzieci badają i współkonstruują świat. Po doświadczeniach i zanurzeniu się w sytuacjach współkonstruowania, sesjach wzajemnego uczenia się, zmieniła się ich „teoria dziecka”, w konsekwencji pedagożki ulepszyły swoje działania pedagogiczne. W projekcie sztokholmskim (odkrywanie REA) podtrzymano znaczącą rolę specjalistycznego personelu: *alterielista vs pedagogista*, który stanowił wsparcie rozumienia nauczycieli i dawał możliwość konsultacji. W tygodniowym wymiarze czasu pracy pedagogów uwzględniono miejsce na analizowanie, refleksję, dyskusję, dialog, feedback (Dahlberg i in. 2013).

## Konkluzja

Tworzenie zespołów uczących się nauczycieli, sieciowanie, podobnie, jak i inne elementy reformy ma sens jedynie wówczas, jeśli służy określonym celom i jest działaniem świadomym wszystkich zaangażowanych uczestników, a uczestnicy (dorośli uczący) odkrywają sens takiej formy doskonalenia. Niestety codzienność edukacyjna pokazuje, że nauczyciele, przyjmując jako obowiązki i narzucone działanie reformy obowiązków szkolenia-uczenia się w sieci, dopasowują się do znanego im tradycyjnego modelu dydaktycznego i akceptują tradycyjny podział ról (lider vs grupa) i reprodukcyjny, transmisyjny a nie negocjacyjny, konstruktywistyczny model uczenia się w sieci. Budowanie sieci, współkonstruowanie znaczeń, powinno być oparte na rzeczywistych działaniach pedagogicznych, wyprowadzanych z etnografii klas szkolnych uczestników uczącej konwersacji a nie działaniem reprodukcyjnym, „wiedzą po śladach” (Klus-Stańska 2002). Ważnym aspektem wprowadzanej formy kolektywnego wytwarzania wiedzy jest możliwość stworzenia przestrzeni do kwestionowania, negocjowania znaczeń, doświadczenia transformacji, *re-framing*, i w konsekwencji doprowadzenie do zmiany nie tylko na poziomie deklaracji, ale zmiany praktyk edukacyjnych. Koniecznym działaniem jest wzbogacenie instrumentarium nauczycieli i budowanie rozumienia sensu pracy kolektywnej, motywacja do dzielenia się wiedzą i wytwarzania wiedzy. Rola lidera sieci (określona w wytycznych) może być też pułapką i działaniem pozornym. Nie może on być osobą, narzucającą rozumienie i przyjmowanie nowych kategorii i strategii pracy bez ich kolektywnego przepracowania. Przygotowanie liderów, katalizatorów rozumienia jest osobnym problemem i wyzwaniem projektowanej zmiany. Sztywną strukturę środowiska „szkoleń” i spotkań w sieci musi zastąpić miękkie wchodzenie w **uczącą konwersację**,

przestrzeń dla krytycznej dyskusji i narracyjnej konstrukcji rzeczywistości. Pedagogika sieci wzajemnego uczenia się które wykracza poza granice szkół umożliwia nauczycielom radzenie sobie ze złożonością nauczania i uczenia się, podnosi jakość i rozwija profesjonalną wiedzę, jest fundamentem dla projektowania nauczania opartego na „danych empirycznych”, jest elementem demokratycznej szkoły. Stworzenie dobrze funkcjonujących zespołów wymaga jednak wiele pracy. Warto jednak w to działanie zainwestować. Grupa uczących się wzajemnie profesjonalistów, współpracujących, dokumentujących własną pracę, rozumiejących naturę i proces nauczania–uczenia się – może zmienić kulturę i praktyki szkoły.

## Bibliografia

- Bruner J.S. 2006. *Kultura edukacji*, tłum. A. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- Dahlberg G, Moss P., Pence A. 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Elliot J. 2010. *Używając badań do ulepszenia praktyki: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*, tłum. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 155–183.
- Engeström Y., Sannino A. 2012. *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, „Forum oświatowe” nr 1 (46), s. 209–267.
- Filipiak E., red. 2015. *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, ArtStudio, Bydgoszcz.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. 2015. *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z badań ACK.*, ArtStudio, Bydgoszcz.
- Gołębniak B.D. 2014. *Po/myśleć „na nowo” rozwój profesjonalny nauczycieli*, [w:] B.D. Gołębniak, B. Zamorska *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gołębniak B.D., H. Kwiatkowska, red. 2012. *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Illeris K. *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarebski. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kemmis S. 2010. *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, tłum. K.Liszka [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 45–89.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mezirow J. 1997. *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, “New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74, s. 5–12; <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- Michalak J. 2012. *Nauczyciel w roli badacza w kontekście szkolnej ewaluacji*, [w:] *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, red. B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 213–233.
- Pleskot-Makulska K. 2007. *Teoria uczenia się trans formatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 81–96
- Senge P.M. 1998. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. Dom wydawniczy ABC, Warszawa.
- Szymczak J. 2018. *AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(42), s. 103–112.
- Wygotski L.S. 1989. *Myslenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Zamorska B. Krzychała S. 2009. *Nauczyciele jako badacze społecznego świata szkoły- wprowadzenie do ewaluacji dokumentarnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9), s. 69–80.